

Harnischmacher, Christian; Hofbauer, Viola Cäcilia; Schulz-Heidorf, Katrin
Warum Musik wählen? Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 189-204. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Harnischmacher, Christian; Hofbauer, Viola Cäcilia; Schulz-Heidorf, Katrin: Warum Musik wählen? Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 189-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207120 - DOI: 10.25656/01:20712

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207120>

<https://doi.org/10.25656/01:20712>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

*The Concert-Community as a Community of Practice. Young People
as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts*

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

*Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music
Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons*

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

*Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During
Joint Music Making in the Classroom*

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

*Instructional Quality in Music Classes – Findings From the
Quasi-Experimental Study ProBiNi*

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

*Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.
A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk
of Playing-Related Musculoskeletal Disorders*

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

*The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical
Music Competencies in Secondary Schools*

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Katrin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht

Why Choose Music?

A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction

This study illuminates various effects on high-school students' inclinations to choose music electives at the upper-level. It juxtaposes self-motivation, experiences of competence, families' interest in music, and pedagogical individualization as perceived by students (n=672) with motivation, orientation to competence, and individualization as indicated by their respective teachers (n=32). A multilevel pathway analysis shows a direct effect of students' motivation on the likelihood of their choosing music education. Furthermore, motivation mediates the effects of individualization and experiencing competence on students' choosing music as their electives. Teachers' motivation influences both their orientation to competence and pedagogical individualization in music education. Additionally, individualization as indicated by teachers directly influences individualization as perceived by students.

Einleitung

Musikunterricht in der Oberstufe von Gymnasien ist keine Selbstverständlichkeit, sondern hängt weitgehend von der Entscheidung der Schüler*innen ab. Die Kurswahl gegen Ende der Mittelstufe wirkt sich auf den weiteren Lehrbedarf aus und signalisiert bis zu einem gewissen Grad die Wertschätzung des Fachs Musik. Es überrascht also nicht, wenn Musiklehrkräfte erfahrungsgemäß ein großes Interesse daran haben, inwieweit Schüler*innen sich für einen Musikunterricht in der Oberstufe entscheiden. Trotz der relativ stabilen Belegungszahlen mit rund

30% für die Wahl von Musikgrundkursen ist die Kontinuität des Musikunterrichts schon durch die Kontingenzstundentafeln und ein achtjähriges Gymnasium keineswegs gesichert (Lindenbaum & Nimczik, 2015). Empirisch erforscht wurde das Wahlverhalten zur Musik von Schüler*innen bislang eher im Rahmen übergeordneter Fragestellungen (Nonte & Naacke, 2010; Heß, 2017). Eine systematische Untersuchung hat erstmals Ahner (2011) in einer qualitativen Befragung mit Schüler*innen von beruflichen Gymnasien vorgelegt. Offene Fragen betreffen die Unterrichtsgestaltung der Musiklehrkräfte im Zusammenhang mit dem Wahlverhalten der Schüler*innen, zumal die empirische Unterrichtsforschung von einem direkten Zusammenhang zwischen dem Interesse am (Musik-)Unterricht und den Lernleistungen der Schüler*innen mit der Lehrkraft sowie ihrer Art der Unterrichtsgestaltung ausgeht (Lipowsky, 2006; Hattie, 2015).

Im Anschluss markieren wir als Desiderat die Wahlbereitschaft für den Musikunterricht in der Oberstufe im Zusammenhang mit Erwartungen und Überzeugungen der Schüler*innen und der jeweiligen Musiklehrkräfte. Mit einer mehrbenenanalytischen Methode untersuchen wir den Einfluss von Motivation, Kompetenzerleben und Musikinteresse auf das Wahlverhalten der Schüler*innen im Zusammenhang mit der Motivation und der Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Gymnasien. Außerdem wird erstmals der Zusammenhang zwischen der individuellen Förderung aus Sicht der Schüler*innen und der Lehrkräfte (hier Musik) untersucht.

Theoretischer Hintergrund

Einen Schwerpunkt der bisherigen Forschung zu Kurswahlen bilden Kurswahlmotive der Schüler*innen für naturwissenschaftliche oder fremdsprachliche Fächer.

Im Zuge der Oberstufenreform von 1972 untersuchte Jungkunz (1982) die Wahlmotive von 167 Schüler*innen. Die von den Schüler*innen erwarteten Schulnoten und deren Schwierigkeitseinschätzung der Fächer gaben für die Kurswahl den größten Ausschlag. Dabei wird mit Blick auf das Abitur eine möglichst optimale Punktzahl angestrebt (Motiv der Punkteoptimierung). In einer Sekundäranalyse von Daten einer TIMSS-Untersuchung konnten Roeder und Gruehn (1996) das Motiv der Punkteoptimierung bestätigen. Ein wichtiger Prädiktor der Kurswahl ist vor allem die Einschätzung der eigenen fachlichen Fähigkeiten (Marsh & Yeung, 1997). Dies gilt besonders für die Wahl der Grund- oder Leistungskurse in Mathematik (Hodapp & Mißler, 1996), wobei auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind. Schüler haben im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen ein höheres mathematikbezogenes Fähigkeitskonzept und wählen eher Mathematik als Leistungskurs (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000). Der Einfluss des Fähigkeitskonzepts auf die Kurswahl ist sogar stärker als der Einfluss der erwarteten Schulnoten (Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006).

Dass Schüler*innen ein Fach als Leistungskurs wählen, hängt darüber hinaus auch von der persönlichen Bedeutsamkeit des Faches, also der sogenannten Selbstnähe ab. Kessel und Hannover (2004) beobachteten im Zusammenhang mit der Leistungskurswahl die geringste Selbstnähe zum Fach Musik gegenüber allen anderen wählbaren Fächern bei Schülern, während die Schülerinnen zu einer deutlich höheren Einschätzung gelangten. Die genderspezifischen Unterschiede der Selbstnähe im Fach Musik konnten Nonte und Naacke (2010) und Heß (2017) bestätigen.

Die referierten Studien thematisieren größtenteils die Absicht von Schüler*innen zu einer Kurswahl und weniger eine tatsächlich umgesetzte Entscheidung für oder gegen einen Kurs. Auch in der vorliegenden Studie untersuchen wir die Wahlbereitschaft zum Fach Musik. Mit der Wahlbereitschaft meinen wir die Stärke der Wahlabsicht von Schüler*innen für den Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Aufgrund der Wahlbereitschaft für Musik kann nicht ohne weiteres ein tatsächliches Wahlverhalten geschlussfolgert werden. Die Wahlforschung (vgl. Roth, 2008) zeigt, dass solche Rückschlüsse wieder eine empirische Frage sind. Musikunterricht als Wahlfach bezieht in unserer Studie alle Formen zeugnisrelevanter und musikbezogener Wahlangebote in der Oberstufe ein (Musik als Fachunterricht, Instrumentalensembles, Chor etc.). Von den verwandten Konstrukten der Einstellung zum Musikunterricht (Carmichael & Harnischmacher, 2015) oder Vorurteilen gegenüber dem Musikunterricht (Harnischmacher & Hofbauer, 2013) unterscheidet sich die Wahlbereitschaft unter anderem durch den Bezug auf eine einmalige Entscheidungssituation und deren konkrete Konsequenzen für die Schüler*innen.

Während die bisherigen Studien zur Kurswahl vor allem die zweifellos wichtige Perspektive der Schüler*innen berücksichtigen, gehen wir mit der vorliegenden Studie von einer erweiterten Perspektive aus, die Schüler*innen und Musiklehrkräfte gleichermaßen berücksichtigt. Zur theoriegeleiteten Vorhersage (Baumert & Kunter, 2006) von Wahlbereitschaft rekurrieren wir vor allem auf solche Prädiktoren, die sich mit dem Subjektorientierten Musikunterricht vereinbaren lassen (Harnischmacher, 2012). Diese Theorie beschreibt musikalisches Lernen und Lehren im Musikunterricht aus Sicht eines soziokulturellen Konstruktivismus und verortet den Lerngegenstand „Musik“ im Erleben der am Unterricht beteiligten Schüler*innen und Musiklehrkräfte (ebd., S. 108). Detailliert werden unter anderem strukturelle Merkmale einer musikbezogenen Motivation und die Annahmen zu kompetenzorientierten Zielbereichen des Musikunterrichts beschrieben. In verschiedenen Studien konnten domainspezifisch auf Musikunterricht zugeschnittene Konstrukte zur Motivation, Kompetenzerleben und Kompetenzorientierung auf Grundlage dieser Theorie operationalisiert und empirisch untersucht werden (z. B. Carmichael & Harnischmacher, 2015; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017). Die vorliegende Studie schließt unter anderem an diese Forschungen an.

In Situationen mit Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen wird das Handeln besonders von der Motivation der Individuen beeinflusst (Köller, Baumert & Schnabel, 2001). Mit der Motivation soll die Richtung, Persistenz und Intensität von zielgerichtetem Verhalten erklärt werden, wobei wir im Zusammenhang mit dem Musikunterricht von einer domainspezifischen Motivation ausgehen (vgl. dazu im Überblick Harnischmacher, 2018).

Motivation musikbezogenen Handelns meint im Weiteren ein mehrdimensionales Konstrukt von generalisierten Erwartungen mit den interdependenten Dimensionen der Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externalen Handlungshemmung und Zielorientierung (Harnischmacher, 2012, S. 147). Die Einstellung von Schüler*innen zum Musikunterricht hängt weitgehend von deren Motivation im Musikunterricht ab (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Die Motivation der Schüler*innen kann auch zur Erklärung unterschiedlicher Leistungen im Musikunterricht beitragen (Harnischmacher & Knigge, 2017). Unterschiede in der Motivation der Musiklehrkräfte (Hofbauer, 2017) lassen auch Rückschlüsse auf die Unterrichtsgestaltung zu. Die Kompetenzorientierung im Musikunterricht von Musiklehrer*innen an Gymnasien ist vor allem eine Frage ihrer Motivation, wobei die Lehrplanorientierung keine große Rolle spielt (Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017).

Unter bestimmten Umständen kann Motivation empirisch als Mediator im Musikunterricht den Einfluss eines Konstrukts auf ein anderes vermitteln. So wirkt sich die Selbstreflexion von Musiklehrkräften bei einer solchen Mediation nicht unmittelbar auf deren Kompetenzorientierung im Musikunterricht aus, sondern nur bei entsprechender Motivation (ebd., S. 282). Das lässt sich auch bei Schüler*innen beobachten, wenn der Einfluss des Kompetenzerlebens auf die Einstellung zum Musikunterricht durch die Motivation mediert wird (Carmichael & Harnischmacher, 2015).

Entsprechend berücksichtigen wir zusätzlich zur Motivation mit dem Kompetenzerleben eine weitere fach- und leistungsrelevante Disposition der Schüler*innen. Das Kompetenzerleben im Musikunterricht meint ein mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus dem wechselseitigen Beziehungsgefüge der folgenden Teilkonstrukte: Reflexionskompetenz (Denken über Musik), Handlungskompetenz (Handlungsrepertoire und Können), soziale Kompetenz (musikbezogene Kommunikation und Interaktion) und psychomotorische Kompetenz (Denken in Musik) (Carmichael & Harnischmacher, 2015). Das Kompetenzerleben der Schüler*innen kann zur Vorhersage der Einstellung zum Musikunterricht beitragen (ebd.). Für einen potentiellen Wirkzusammenhang des Kompetenzerlebens auf die Wahlbereitschaft sprechen Ergebnisse der empirischen Wahlforschung, wonach das Wahlverhalten nicht nur von der Einstellung der Wähler*innen abhängt, sondern auch von der Kompetenz in diesem Bereich (Roth, 2008).

In der Studie zur Kurswahl von Ahner (2011) wird Musik ausnahmslos von Schüler*innen gewählt, die sich auch in ihrer Freizeit aktiv mit Musik beschäftigen (ebd., S. 134). Ausgehend von der Perspektive der musikbezogenen Selbst-

sozialisation bleibt dabei der mögliche Einfluss des familiären Umfelds jedoch unterbestimmt. Musikalisch hochbegabte Schüler*innen stammen zumeist aus einem musikinteressierten familiären Umfeld und wählen in der Schule nach Möglichkeit Musikleistungskurse (Bastian, 1989). Das Musikinteresse der Familie kann neben der Motivation und dem Kompetenzerleben zur Vorhersage von musikalischen Kompetenzen im Musikunterricht beitragen (Jordan, 2014; Harnischmacher & Knigge, 2017) und wird in der vorliegenden Studie als Prädiktor zur Kurswahl von Musik untersucht.

Aus musikdidaktischer Perspektive stellt sich die Frage, welche unterrichtsbezogenen Variablen sich zur Vorhersage von Wahlbereitschaft eignen. Wir interessieren uns in der vorliegenden Studie für den Vorhersagewert der individuellen Förderung im Musikunterricht. Das entspricht in besonderer Weise dem Subjektorientierten Musikunterricht, da diese Theorie den Lerngegenstand „Musik“ als subjektgebundene Konstruktionsleistung der am Unterricht beteiligten Subjekte beschreibt und davon ausgehend auf eine mögliche Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse rekurriert (Harnischmacher, 2012, S. 108). Im Gegensatz zur Differenzierung zielt die individuelle Förderung explizit auf eine hohe Passung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schüler*innen ab (vgl. Schulz-Heidorf, 2016). Überprüft wird dabei erstmals individuelle Förderung aus der Perspektive von Lehrenden und gleichsam aus Sicht der Schüler*innen. Da Musikunterricht von den Schüler*innen zunächst als eine Form von „Unterricht“ und erst anschließend als „Fach“ wahrgenommen wird (Harnischmacher & Hofbauer, 2011), beschränken wir uns nicht nur auf domainspezifische Variablen (z. B. musikbezogenes Kompetenzerleben), sondern wir führen mit der individuellen Förderung im (Musik-)Unterricht (Heinzel & Koch, 2017) einen Prädiktor ein, der vor allem das (musik-)pädagogische Handeln im Musikunterricht betont.¹

Hypothesen der Studie

Wir erwarten sowohl bestimmte Wirkzusammenhänge zwischen den Variablen auf der Individualebene (Schüler*innen) und Variablen auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) sowie einen Vorhersagebeitrag auf die Wahlbereitschaft der

1 In der musikpädagogischen Forschung liegen mittlerweile mehrere Studien zur Individualisierung bzw. individuellen Förderung im Musikunterricht vor wie bspw. zur Differenzierung aus Sicht von Lehrer*innen und Schüler*innen (Göllner & Niessen, 2016), zu adaptiven Lernstrategien (Kranefeld, Heberle & Pankoke, 2016) oder zu den Überzeugungen von Musiklehrkräften zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen (Linn, 2017). Im Anschluss an die zumeist qualitativen Studien markieren wir als Desiderat eine mehrbenenanalytische Beobachtung von individueller Förderung im Musikunterricht mit quantitativen Methoden.

Schüler*innen durch bestimmte Variablen beider Ebenen. Auf der Individualebene gehen wir von folgenden Hypothesen aus:

Je höher die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft für das Fach Musik (Hypothese 1). Je höher die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen ausfällt, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 2). Je höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 3). Je höher das Musikinteresse in der Familie der Schüler*innen, desto höher ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 4).

Neben diesen direkten Effekten zur Vorhersage von Wahlbereitschaft gehen wir von Wirkzusammenhängen der Variablen untereinander aus:

Je höher die von den Schüler*innen wahrgenommene individuelle Förderung im Musikunterricht, desto höher die Motivation der Schüler*innen (Hypothese 5). Je höher das Kompetenzerleben, desto höher die Motivation (Hypothese 6). Je höher die individuelle Förderung im Musikunterricht aus Sicht der Schüler*innen, desto höher deren Kompetenzerleben (Hypothese 7). Je höher das Musikinteresse der Familie, desto höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen (Hypothese 8).

Für die Vorhersage von Wahlbereitschaft erwarten wir auf der Ebene der Schüler*innen zunächst einen Erklärungsbeitrag durch direkte Effekte von vier Variablen (Motivation, individuelle Förderung im Musikunterricht aus Sicht der Schüler*innen, Kompetenzerleben und Musikinteresse der Familie). Die Befunde von Carmichael und Harnischmacher (2015) legen außerdem eine Mediation durch die Motivation nahe. Wir erwarten eine Mediation durch die Motivation auf die Wahlbereitschaft der Schüler*innen bei deren wahrgenommener individueller Förderung im Musikunterricht (Hypothese 9) und ihrem Kompetenzerleben (Hypothese 10).

Harnischmacher, Blum & Hofbauer (2017) haben den Vorhersagebeitrag der Motivation von Musiklehrkräften für die Kompetenzorientierung im Musikunterricht beschrieben. Entsprechend erwarten wir auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) zunächst einen Erklärungsbeitrag der musikpädagogischen Motivation:

Je höher die Motivation der Musiklehrkräfte, desto höher ihre individuelle Förderung im Musikunterricht (Hypothese 11). Je höher die musikpädagogische Motivation, desto höher die Kompetenzorientierung im Musikunterricht (Hypothese 12). Direkte Effekte von der Ebene der Musiklehrkräfte auf die Ebene der Schüler*innen erwarten wir bei folgenden verwandten Konstrukten:

Je höher die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte, desto höher die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen (Hypothese 13). Je höher die Kompetenzorientierung der Musiklehrkräfte, desto höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen (Hypothese 14). Je höher die Motivation der Musiklehrkräfte, desto höher die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht (Hypothese 15).

Bei einer Mediation gehen wir davon aus, dass der Einfluss einer unabhängigen auf eine abhängige Variable weniger direkt, sondern vor allem indirekt über eine andere Variable (Mediator) beobachtet werden kann. Darüber hinaus vermuten wir eine Moderation, also den Einfluss einer Moderatorvariable auf die Stärke des Wirkzusammenhangs von zwei anderen Variablen. Carmichael und Harnischmacher (2015) vermuten, dass Schüler*innen mit hohem Kompetenzerleben eher eine positive Einstellung zum Musikunterricht haben, wenn sie von den Musiklehrkräften beachtet und pädagogisch begleitet werden. Wir erwarten entsprechend eine Moderation des Effekts von Kompetenzerleben auf die Motivation der Schüler*innen (vgl. Hypothese 6) durch die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte im Musikunterricht (Hypothese 16).

Methode

Durchführung, Stichprobe und fehlende Werte

Die vorliegende Fragestellung betrifft die Kurswahl in Oberstufen. Da wir keine fundierten Unterschiedshypothesen zwischen der Kurswahl an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien entwickelt haben, konzentrieren wir uns zunächst nur auf Gymnasien, um mit einer möglichst homogenen Stichprobe den Einfluss potentieller Drittvariablen zu minimieren. Die Daten wurden mit einem pilotierten Fragebogen in einer Onlinebefragung in acht Bundesländern erhoben (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Berlin). Im Anschluss an die behördlichen Genehmigungen erhielten die Schulleitungen bzw. die Sekretariate der Gymnasien eine E-Mail mit einer Kurzbeschreibung der Studie und der Bitte um Weiterleitung an die Musiklehrkräfte der Schule. Im Anschreiben enthalten waren neben einem Exzerpt der Studie die Ansichtsexemplare der Fragebögen für die Musiklehrkräfte und die Schüler*innen, die behördliche Genehmigung, eine Datenschutzerklärung, die Anweisung zur Durchführung der Onlinebefragung und eine Kontaktadresse der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik. Die Onlinefragebögen bestehen aus folgenden Skalen und Items:

*Fragebogen Musiklehrer*innen:*

- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung)
- Demografische Angaben (Schule, Klasse, Alter, Geschlecht, Musikbetonung)
- Individuelle Förderung im Musikunterricht – Lehrer*innen (IFM-L) (Harnischmacher & Schulz-Heidorf, 2018a)
- Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI) (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016)
- Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) (Hofbauer, 2017)

- Offene Frage (Wovon hängt es Ihrer Erfahrung nach ab, dass Schülerinnen und Schüler das Fach Musik bzw. ein musikbezogenes Angebot in der Oberstufe wählen oder nicht?)

*Fragebogen Schüler*innen:*

- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung)
- Demografische Angaben (Schule, Klasse, Alter, Geschlecht, Musikbetonung)
- Musikinteresse Familie (Jordan, 2014)
- Individuelle Förderung im Musikunterricht – Schüler*innen (IFM-S) (Harnischmacher & Schulz-Heidorf, 2018b)
- Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar (Kurzskala) (KEMI-S) (Harnischmacher, Carmichael, Höfer & Blum, 2015)
- Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzskala) (MMI-S) (Harnischmacher, Höfer & Blum, 2015)
- Wahlbereitschaft zum Musikunterricht in der Oberstufe (WMO) (Eigenentwicklung)
- Geschlossene Frage, ob eine Wahl von Musik beabsichtigt ist (ja/nein)
- Offene Frage (Nenne Gründe für deine Wahl.)

Die Stichprobe der Hauptuntersuchung besteht aus 672 Gymnasiast*innen der 9. Klasse und deren Musiklehrer*innen (n=32). Davon sind 60% Schülerinnen und 44% Musiklehrerinnen. Das durchschnittliche Alter der Schüler*innen beträgt 14.5 Jahre und das der Musiklehrkräfte 42.9 Jahre. Rund 35% der Schüler*innen besuchten zum Erhebungszeitpunkt ein Gymnasium mit erweitertem Angebot zum Musikunterricht. Die Klassen bestehen aus durchschnittlich 21 Schüler*innen.

In der Stichprobe der Lehrer*innen fehlten durchschnittlich 2.96% der Angaben, bei den Schüler*innen waren dies 2.47%. Die Parameter wurden mit der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) im Programmpaket MPlus 7.31 (Muthén & Muthén, 2012) geschätzt, um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten in die Parameterschätzung einzubeziehen.

Messinstrumente

Die Skala „Wahlbereitschaft“ wurde mit einer Stichprobe von 164 Schüler*innen aus 9. Gymnasialklassen pilotiert. Für die anschließende Onlinebefragung konnten wir eine Kurzform mit vier Items verwenden. Die Items haben in der Hauptuntersuchung (n=672) folgende Kennwerte:

Tabelle 1: Itemkennwerte Skala Wahlbereitschaft

Items	M	SD	r_{it-i}
Ich habe gute Gründe, in der Oberstufe Musik zu wählen.	3.20	1.40	.86
Ich bin mir sicher, dass ich in der Oberstufe Musik wähle.	3.47	1.44	.86
Ich habe ein gutes Gefühl dabei, wenn ich Musik in der Oberstufe wähle.	3.41	1.37	.87
Für mich ist es zweckmäßig, wenn ich Musik in der Oberstufe wähle.	3.54	1.39	.73

Das Antwortformat ist fünfstufig: stimme voll und ganz zu (5), stimme eher zu (4) teils/teils (3), stimme eher nicht zu (2), stimme gar nicht zu (1).

Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sind relativ homogen und die Trennschärfekoeffizienten (r_{it-i}) liegen über dem Wert von 0.30. Das deutet bereits eine gute interne Konsistenz der Skala an. Das Cronbachs Alpha für die interne Konsistenz und in dem Sinne auch als Maß für die Reliabilität der Skala ist sehr gut ($\alpha=.93$).

Außerdem wurden für die vorliegende Studie zwei weitere Skalen entwickelt. Beide beziehen sich auf die individuelle Förderung im Musikunterricht, einmal aus Sicht der Musiklehrkräfte (IFM-L) und komplementär für die Perspektive der Schüler*innen (IFM-S). Das Konstrukt der individuellen Förderung im Musikunterricht beschreibt einen pädagogischen Aspekt der Gestaltung des Fachunterrichts in Musik. Analog zum Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) betrifft individuelle Förderung methodische Maßnahmen der Differenzierung und der individuellen Bezugsnormorientierung. Zur Skalenkonstruktion wurden nicht eigens neue Items entwickelt, sondern aus bewährten Skalen adaptiert und für den Musikunterricht angepasst. Das Lehrerinventar (IFM-L) besteht aus Items verschiedener Skalen, die teilweise für den Musikunterricht umformuliert wurden. Die Items 1–7 sind dem Fragebogen zur „Leistungsdifferenzierung“ aus dem Projekt MARKUS (Helmke & Jäger, 2002) entlehnt. Ein Beispielitem lautet: „Leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gebe ich gern Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden“. Die Items 8–9 stammen aus der Skala „Individuelle Bezugsnormorientierung“ (Clausen, 2002) (z. B. „Wenn ich die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers beurteilen will, vergleiche ich ihr/sein erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit den Ergebnissen seiner Klassenkamerad*innen, sondern mit den Ergebnissen, die diese Schülerin oder dieser Schüler zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat“).

Für das Schülerinventar (IFM-S) wurden die Items 1–4 dem Fragebogen zur „Schülerorientierung“ aus dem Projekt MARKUS (Helmke & Jäger, 2002) adaptiert und für den Musikunterricht umformuliert (z. B. „Im Musikunterricht geht die Musiklehrkraft auf Anregungen der Schüler ein“). Gleiches gilt für die Items 5–7 aus der Skala „Individuelle Förderung“ (z. B. „Im Musikunterricht verlangt die Musiklehrkraft von guten Schülern deutlich mehr“) und den Items 8–11 aus

der Skala „Individuelle Bezugsnormorientierung“ (Clausen, 2002) (z. B. „Im Musikunterricht ist das für unsere Musiklehrkraft eine gute Leistung, wenn sich ein schwacher Schüler verbessert, auch wenn der Schüler noch immer unter dem Klassendurchschnitt liegt“). Das Antwortformat der beiden Skalen besteht aus immer (5), häufig (4), manchmal (3), selten (2), nie (1). Die Reliabilität der Schülerskala „Individuelle Förderung im Musikunterricht“ (IFM-S) ist gut ($\alpha=.85$). Das Cronbachs Alpha der entsprechenden Skala (IFM-L) in der Stichprobe der Lehrkräfte ($n=32$) ist mit $\alpha=.67$ noch akzeptabel.

Die weiteren Skalen wurden bereits in früheren Studien zu musikpädagogischen Fragestellungen mehrfach erprobt und detailliert beschrieben. Die gute Reliabilität der Lehrerskala zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht (KOMI) (Harnischmacher et al., 2017) konnte auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden ($\alpha=.80$). Gleiches gilt für das Cronbachs Alpha ($\alpha=.82$) der Skala zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht (KOMI) (ebd.). In der Schülerstichprobe sind sehr gute Werte der internen Konsistenz für die MMI-S Skala zur Motivation ($\alpha=.90$) und für die KEMI-S zum Kompetenzerleben im Musikunterricht ($\alpha=.95$) festzustellen. Einen guten Wert für Cronbachs Alpha ($\alpha=.85$) beobachten wir bei der Skala zur individuellen Förderung im Musikunterricht aus Schülersicht (IFM-S). Eine gute Reliabilität können wir auch für die Skala zum Musikinteresse in der Familie ($\alpha=.87$) festhalten. Die Skalen dieser Studie können unter www.fem-berlin.de eingesehen werden.

Ergebnisse

Die vorliegende Fragestellung adressiert potentielle Einflüsse auf die Wahlbereitschaft zum Fach Musik an die Individualebene der Schüler*innen und auch an die Klassenebene, hier vertreten durch die Lehrer*innen. Ein geeignetes Verfahren zur Hypothesenprüfung von Variablenbeziehungen auf unterschiedlichen Ebenen bei geclusterten Stichproben ist die Mehrebenenanalyse. Das relativ komplexe Bündel an Hypothesen erfordert außerdem die Testung in einer Pfadanalyse oder in einem messfehlerbereinigten Strukturgleichungsmodell. Aufgrund der geringen Stichprobengröße von 32 Lehrer*innen sind die Voraussetzungen für ein Strukturgleichungsmodell nicht erfüllt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016). Die Hypothesen werden daher in einer Mehrebenenpfadanalyse getestet.

In einem ersten Schritt ist in der Mehrebenenanalyse zu prüfen, ob sich die zu erklärenden Variablen auf der Schülerebene überhaupt auf Klassenebene unterscheiden. Die Intraklassenkorrelationen (ICC) der Schülervariablen zeigen, dass rund 62% der Gesamtvarianz der Motivation (0.14), dem Kompetenzerleben (0.08), der individuellen Förderung (0.27) und der Wahlbereitschaft (0.13) durch die Klassenebene erklärt wird. Aufgrund der deutlichen Unterschiede der Variablen zwischen den einzelnen Schulklassen ergibt sich die Notwendigkeit für

eine Mehrebenenanalyse (Raudenbush & Bryk, 2002). Um Drittvariableneffekte zu minimieren, gehen die Variablen Geschlecht (m/w) und Musikbetonung der Schulen (ja/nein) als Kontrollvariablen in die Analyse ein. Schüler wählen eher naturwissenschaftliche Fächer, während Schülerinnen musisch-künstlerische Fächer bevorzugen (Nonte & Naacke, 2010). Musiklehrkräfte von musikbetonten Gymnasien tendieren zu einer vergleichsweise höheren musikpädagogischen Motivation (Hofbauer, 2017). Über die Motivation als Mediator tendieren Musiklehrkräfte auch zu einer höheren Kompetenzorientierung im Musikunterricht (Harnischmacher et al., 2017). Die beiden Variablen beziehen wir nur aus methodischen Gründen ein, ohne damit bestimmte Hypothesen zu testen.

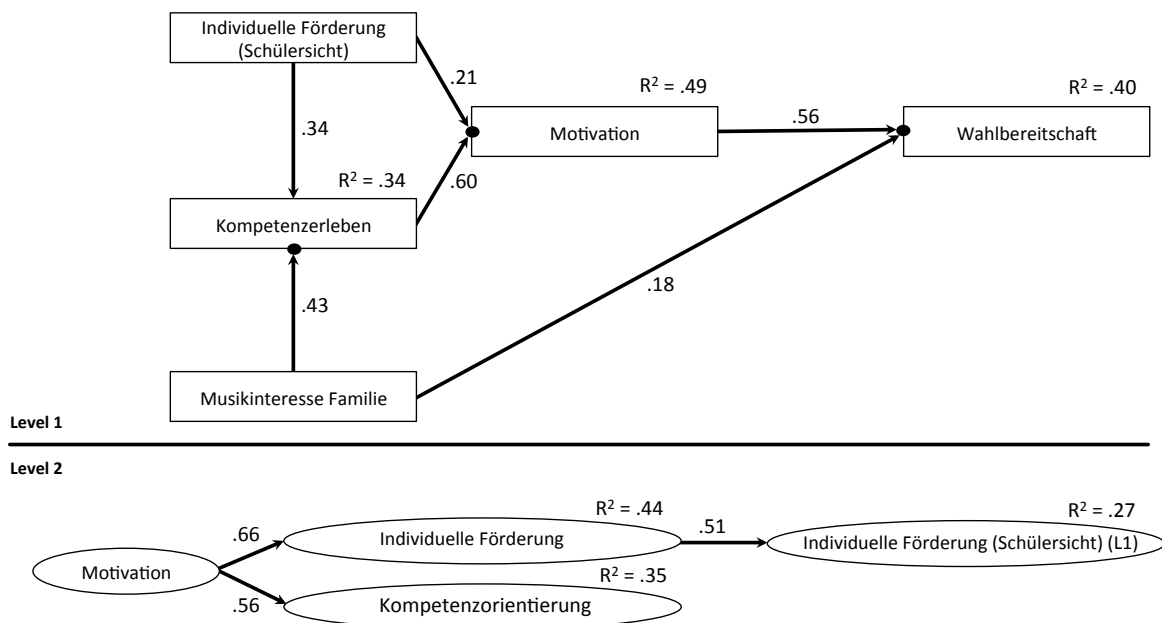


Abbildung 1: Mehrebenenpfadmodell für den Einfluss von Motivation, individueller Förderung, Kompetenzerleben und Musikinteresse in der Familie auf die Wahlbereitschaft von Schüler*innen im Zusammenhang mit der Motivation, Kompetenzorientierung und der individuellen Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht. Alle dargestellten Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Das Mehrebenenpfadmodell beinhaltet aus Gründen der Übersicht nur signifikante Pfade und keine Kontrollvariablen. Mit einem akzeptablen Modelfit (RMSEA=.076, CFI=.966, TLI=.914, SRMR=.073 within, .06 between) können wir mit dem vorliegenden Modell die Hypothesen wie folgt bestätigen bzw. verwerfen: Mit dem hohen Einfluss der Motivation auf die Wahlbereitschaft der Schüler*innen auf Level 1 ($\beta = .56$, $p < .001$) bestätigt sich unsere erste Hypothese. Die Wahlbereitschaft lässt sich außerdem gemäß Hypothese 4 auf den direkten Einfluss des Musikinteresses in der Familie zurückführen ($\beta = .18$, $p < .001$). Für die individuelle Förderung aus Schülersicht (Hypothese 2) und das Kompetenzerle-

ben (Hypothese 3) können, anders als angenommen, keine direkten Effekte auf die Wahlbereitschaft beobachtet werden. Es bestätigen sich hingegen Hypothese 5, der direkte Einfluss der individuellen Förderung auf die Motivation ($\beta=.21$, $p<.001$) und Hypothese 6 zu dem Einfluss des Kompetenzerlebens auf Motivation ($\beta=.60$, $p<.001$). Beide Variablen klären zusammen 49% der Varianz von Motivation auf. Das Kompetenzerleben wird zu 34% von der individuellen Förderung ($\beta=.34$, $p<.001$) und dem Musikinteresse in der Familie ($\beta=.43$, $p<.001$) beeinflusst (Hypothesen 7 und 8).

In der Folge lassen sich zwar keine direkten Effekte beobachten, dafür aber indirekte Effekte der individuellen Förderung und des Kompetenzerlebens über die Motivation auf die Wahlbereitschaft (Hypothesen 9 und 10). Ein Teil der Varianz von Wahlbereitschaft lässt sich zurückführen auf den indirekten Effekt der individuellen Förderung über Motivation ($\beta=.08$, $p<.001$) und den indirekten Effekt des Kompetenzerlebens über Motivation ($\beta=.09$, $p<.001$), hier aufgrund der indirekten Effekte angegeben als unstandardisierte Koeffizienten. Motivation kann damit als Mediator bestätigt werden. Die Variablen der Schülerebene tragen zu 40% der Varianzaufklärung von Wahlbereitschaft bei.

Für die vermuteten Variablenbeziehungen in der Stichprobe der Musiklehrkräfte (Level 2) können wir die Hypothesen 11 und 12 bestätigen. Die musikpädagogische Motivation hat einen Einfluss auf die individuelle Förderung ($\beta=.66$, $p<.001$, $R^2=.44$) und auf die Kompetenzorientierung im Musikunterricht ($\beta=.56$, $p<.001$, $R^2=.35$). Die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte hat gemäß Hypothese 13 einen direkten Einfluss auf die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen ($\beta=.51$, $p<.001$, $R^2=.27$). Gleiches lässt sich für die korrespondierenden Variablen der Motivation und des Kompetenzerlebens nicht feststellen (Hypothesen 14 und 15). Ebenso konnte kein moderierender Effekt der Kompetenzorientierung auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzerleben der Schüler*innen und ihrer Motivation (Hypothese 16) festgestellt werden.

Diskussion

Die Wahlbereitschaft für das Fach Musik in der Oberstufe konnte zu 40% durch die Variablen auf der Ebene der Schüler*innen im Zusammenhang mit Variablen auf der Ebene der Musiklehrkräfte vorhergesagt werden. Die Motivation trägt auf der Ebene der Schüler*innen mit einem direkten Effekt und als Mediator wesentlich zu dieser hohen Varianzaufklärung bei. Motivierte Musiklehrkräfte hingegen unterrichten kompetenzorientierter und fördern individueller im Musikunterricht. Der Vorhersagewert der Motivation für das Lernen und Lehren im Musikunterricht hat sich bereits in vorangegangenen Studien bewährt und konnte mit den vorliegenden Befunden bestätigt werden (Harnischmacher & Knigge, 2017; Harnischmacher et al., 2017).

Das Kompetenzerleben verstehen Carmichael und Harnischmacher (2015) nicht nur als ein Resultat des Musikunterrichts, sondern auch als eine Folge außerschulischer Erfahrungen mit der Musik und dem Musizieren. Die vorliegenden Befunde unterstützen diese Sichtweise, da das Kompetenzerleben mit 34% auf den Einfluss der individuellen Förderung im Musikunterricht und dem Musikinteresse in der Familie zurückgeführt werden kann. In Folgestudien könnte untersucht werden, ob sich der Vorhersagebeitrag zur Wahlbereitschaft durch Einbezug weiterer Faktoren der musikalischen Sozialisation (z.B. Peergroup, außerschulisches Musizieren) verbessern lässt.

Festzuhalten bleibt, dass sich auch in dieser Studie mit der Motivation und dem Kompetenzerleben der Vorhersagewert von Variablen bestätigen lässt, die im Kontext der Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts als domainspezifische Konstrukte entwickelt wurden. Klar sein dürfte aber auch, dass damit natürlich nicht der Subjektorientierte Musikunterricht als solcher bereits evaluiert wird. Gleiches gilt auch für die individuelle Förderung im Musikunterricht.

Die individuelle Förderung wurde in der vorliegenden Studie erstmals mit quantitativen Methoden aus der Perspektive von Lehrenden und deren Schüler*innen untersucht. Im Vergleich zu den Intraklassenkorrelationen der anderen Variablen auf der Ebene der Schüler*innen sind bei der individuellen Förderung (aus Schülersicht) mit 27% Varianzanteil die meisten Unterschiede zwischen den Klassen zu beobachten. Das unterstreicht den Stellenwert der individuellen Förderung als Klassenmerkmal. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht auch davon abhängt, ob eine individuelle Förderung wahrgenommen wird. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die Wahrnehmung individueller Förderung seitens der Schüler*innen nur zu 27% auf die Angaben der Lehrkräfte zu der Häufigkeit individueller Förderung im Musikunterricht zurückführen lässt. Dies lässt sich möglicherweise auf die Herausforderung der Passung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen und Interessen einzelner Schüler*innen zurückführen. Diese weiterführende Fragestellung geht über die generalisierende Beobachtung von Wahrnehmungstendenzen hinaus und erfordert forschungsmethodisch von zukünftigen Studien die detailliertere Beobachtung konkreter Vorgehensweisen bei der individuellen Förderung im Musikunterricht.

Einschränkend muss die Kausalität der Variablenbeziehungen aufgrund des Querschnittsdesigns immer als Wirkzusammenhang interpretiert werden. Mit einer größeren Stichprobe könnte durch eine messfehlerbereinigte Analyse in Strukturgleichungsmodellen vermutlich die Varianzaufklärung der Wahlbereitschaft nochmal deutlich verbessert werden. Trotz dieser Einschränkungen erweisen sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse vor allem Fragestellungen zur Motivation und individuellen Förderung im Musikunterricht als vielversprechend für Folgestudien.

Literatur

- Ahner, P. (2011). *Wahlfach »Musik« Musikunterricht an beruflichen Gymnasien in der Sekundarstufe II in Baden-Württemberg aus der Perspektive von Jugendlichen, Musikpädagogik und Kultusverwaltung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016) *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Bastian, H.-G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott's Söhne.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analyse zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsqualität*. Münster: Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf der Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik*, 70, 48–57.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. (2. Auflage). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 221–228). Münster: Waxmann.
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Höfer, U. (2016). *Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI)*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/KOMI_Skala.pdf [15.09.2016].
- Harnischmacher, C., Carmichael, M., Höfer, U. & Blum, K. (2015). *Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar (Kurzsskala)*. Verfügbar unter: www.fem-berlin.de/files/KEMI_Kurzsskala.pdf [18.04.2016].
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts. Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 2(2), 3–17.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2013). War ja klar, dass die nicht unterrichten kann! Eine empirische Folgestudie zum Einfluss von Vorurteilen und Motivation auf die Bewertung von Musikunterricht bei Schülern. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 4(1). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=81>. [01.11.2016].
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Band 38, S. 269–287). Münster: Waxmann.
- Harnischmacher, C., Höfer, U. & Blum, K. (2015). *Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzsskala)*. Verfügbar unter: www.fem-berlin.de/files/MMI_Kurzsskala.pdf [13.04.2016].

- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalisches Handeln auf die Erstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Band 33, S. 56–69). Essen: Die blaue Eule.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation und Musikinteresse als Prädiktoren von musikalischen Leistungen und Kompetenzerleben im Musikunterricht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 8, 1–21.
- Harnischmacher, C. & Schulz-Heidorf, K. (2018a). *Individuelle Förderung im Musikunterricht Inventar – Lehrer (IFM-L)*. Verfügbar unter: <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/> [16.11.2018].
- Harnischmacher, C. & Schulz-Heidorf, K. (2018b). *Individuelle Förderung im Musikunterricht Inventar – Schüler (IFM -S)*. Verfügbar unter: <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/> [16.11.2018].
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.). (2017). *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Heß, F. (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hodapp, V. & Mißler, B. (1996). Determinanten der Wahl von Mathematik als Leistungs- bzw. Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe. In R. Schuhmann-Hengsteler (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 143–164). Göttingen: Hogrefe.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Berlin: Springer.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Jungkunz, D. (1982). Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 73–83.
- Kessel, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitskonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 130–138.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26–37.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2016). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 6, S. 1–20.
- Lindenbaum, W. & Nimczik, O. (2015). *Musik in der allgemeinbildenden Schule. Deutsches Informationszentrum*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_lindenbaum.pdf [16.11.2018].

- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Siegen: universi.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51. Beiheft), 47–70.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework Selection: Relations to Academic Self-Concept and Achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691–720.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztätigen Bildung, S. 53–210). Weinheim und München: Juventa.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences)* (2. Auflage). Thousand Oaks: SAGE publications.
- Roeder, P. M. & Gruehn, S. (1996). Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 497–518.
- Roth, D. (2008). *Empirische Wahlforschung. Ursprung, Theorien, Instrumente und Methoden* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz-Heidorf, K. (2016). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*. Hamburg: Katrin Schulz-Heidorf.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2006). Math and Science Motivation: A Longitudinal Examination of the Links Between Choices and Beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.

Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Dr. Viola Cäcilia Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
v.hofbauer@udk-berlin.de

Dr. Katrin Schulz-Heidorf
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Allgemeine, Interkulturelle und International
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Evaluation von Bildungssystemen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
katrin.schulz-heidorf@uni-hamburg.de